PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

BIANCA ALLAN DE CARVALHO

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

RIO DE JANEIRO

2026

BIANCA ALLAN DE CARVALHO

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação Especial, como requisito acadêmico para conclusão da formação.

RIO DE JANEIRO

2026

RESUMO

Este trabalho analisa a contribuição da Psicopedagogia para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Básica. Parte-se da compreensão de que a aprendizagem é um processo multidimensional, atravessado por fatores cognitivos, afetivos, relacionais, culturais e institucionais, e de que a inclusão escolar exige mais do que a matrícula do estudante na classe comum: pressupõe condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem. O objetivo geral consiste em compreender de que modo o olhar psicopedagógico, especialmente em sua vertente institucional e preventiva, pode colaborar com o planejamento, a avaliação, a identificação de barreiras, a mediação docente e a elaboração de estratégias educacionais capazes de responder à diversidade dos estudantes. Metodologicamente, desenvolveu-se pesquisa bibliográfica, qualitativa, descritiva e exploratória, fundamentada em obras de referência da Psicopedagogia e da Educação Inclusiva, artigos e produções acadêmicas, além de documentos normativos nacionais e internacionais. A análise evidencia que a Psicopedagogia pode contribuir para deslocar o foco de uma visão centrada exclusivamente nas dificuldades individuais para uma investigação mais ampla das relações entre sujeito, conhecimento, metodologia, vínculos e organização escolar. No âmbito inclusivo, essa contribuição se concretiza por meio de observação e avaliação do processo de aprendizagem, planejamento de intervenções, diálogo com professores e famílias, apoio à flexibilização pedagógica, valorização das potencialidades e prevenção de mecanismos de rotulação e fracasso escolar. Conclui-se que a atuação psicopedagógica pode fortalecer práticas inclusivas quando integrada ao projeto pedagógico da escola e articulada ao trabalho docente, ao atendimento educacional especializado e aos demais serviços de apoio, sem substituir as atribuições específicas de outras áreas profissionais. A inclusão, nessa perspectiva, é compreendida como transformação das condições de ensino para que a diversidade seja reconhecida como característica constitutiva da escola e para que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Educação inclusiva. Educação Especial. Aprendizagem. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study analyzes the contribution of Psychopedagogy to the construction of inclusive pedagogical practices in Basic Education. Learning is understood as a multidimensional process influenced by cognitive, affective, relational, cultural and institutional factors, while school inclusion is considered to require more than enrollment in mainstream classrooms: it requires effective conditions for access, permanence, participation and learning. The general objective is to understand how a psychopedagogical perspective, especially its institutional and preventive dimension, can contribute to planning, assessment, identification of barriers, teacher mediation and the development of educational strategies responsive to student diversity. Methodologically, this is a qualitative, descriptive and exploratory bibliographic study based on reference works in Psychopedagogy and Inclusive Education, academic publications, and national and international normative documents. The analysis indicates that Psychopedagogy can help shift attention from an exclusively individual-centered view of learning difficulties toward a broader investigation of relationships among the learner, knowledge, methodology, emotional bonds and school organization. In inclusive contexts, this contribution is expressed through observation and assessment of learning processes, intervention planning, dialogue with teachers and families, support for pedagogical flexibility, recognition of strengths and prevention of labeling and school failure. It is concluded that psychopedagogical work can strengthen inclusive practices when integrated into the school pedagogical project and articulated with teachers, specialized educational services and other support systems, without replacing the specific responsibilities of other professional fields. Inclusion is therefore understood as the transformation of teaching conditions so that diversity is recognized as a constitutive feature of schooling and all students have real opportunities to learn.

Keywords: Psychopedagogy. Inclusive education. Special Education. Learning. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO....1
2 PSICOPEDAGOGIA E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM....3
2.1 Campo de estudo e objeto da Psicopedagogia....3
2.2 A aprendizagem como processo multidimensional....5
2.3 Psicopedagogia clínica, institucional e preventiva....6
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA....7
3.1 Da segregação à perspectiva inclusiva....7
3.2 Marco legal e normativo brasileiro....8
3.3 Público da Educação Especial e diversidade de necessidades....10
3.4 Atendimento Educacional Especializado e escolarização comum....11
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS....12
4.1 Planejamento para a diversidade....12
4.2 Mediação, recursos e acessibilidade pedagógica....13
4.3 Avaliação da aprendizagem em perspectiva inclusiva....14
4.4 Ludicidade, múltiplas linguagens e participação....15
4.5 Família, escola e trabalho colaborativo....16
5 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS....17
5.1 Identificação de barreiras e potencialidades....17
5.2 Prevenção do fracasso escolar e da patologização....18
5.3 Apoio ao planejamento e à diferenciação pedagógica....18
5.4 Articulação com professor, AEE e equipe escolar....19
5.5 Formação continuada e transformação da cultura escolar....20
5.6 Individualização sem isolamento e construção de autonomia....21
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS....22
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO....23
7.1 Da dificuldade individual à análise das barreiras....23
7.2 A contribuição institucional supera o modelo do encaminhamento....24
7.3 Diferenciação, equidade e manutenção de expectativas....25
7.4 Colaboração como condição de sustentabilidade....26
7.5 Psicopedagogia, infância e construção do vínculo com o aprender....27
7.6 Limites e condições éticas da atuação psicopedagógica....28
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS....29
REFERÊNCIAS....32

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso à escola comum por estudantes com diferentes características, necessidades e formas de aprender modificou profundamente o debate educacional contemporâneo. A presença de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação e outras condições que demandam apoios específicos tornou mais visível uma questão que, na realidade, diz respeito a toda a escola: ensinar grupos heterogêneos exige reconhecer que os estudantes não aprendem de maneira uniforme. A educação inclusiva, portanto, não pode ser compreendida apenas como política destinada a um grupo restrito, mas como princípio de organização de práticas pedagógicas capazes de acolher a diversidade humana. (MANTOAN, 2015; BRASIL, 2015)

No Brasil, esse princípio possui fundamento jurídico consistente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular e determina que os sistemas assegurem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos quando necessários. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e explicita que acesso, permanência, participação e aprendizagem devem ser garantidos mediante serviços, recursos de acessibilidade e adaptações razoáveis. Em 2025, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reafirmou a inclusão em classes e escolas comuns com os apoios necessários. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b)

Entretanto, a existência de normas não elimina as dificuldades cotidianas. Escolas podem matricular estudantes e, ainda assim, manter práticas que limitam sua participação: currículos rígidos, avaliações uniformes, atividades pouco acessíveis, expectativas reduzidas, ausência de recursos, isolamento do aluno junto a um profissional de apoio ou encaminhamentos que deslocam para o indivíduo a responsabilidade pelo insucesso escolar. A inclusão efetiva depende da transformação das condições de ensino e da capacidade institucional de investigar por que determinados estudantes encontram barreiras para aprender. (GLAT; PLETSCH, 2013; MANTOAN, 2015)

É nesse ponto que a Psicopedagogia apresenta contribuição relevante. Seu objeto de estudo está relacionado à aprendizagem humana e às condições que a favorecem ou a dificultam. Ao integrar conhecimentos oriundos da Educação, da Psicologia e de outros campos, a Psicopedagogia procura compreender o sujeito que aprende em sua relação com o conhecimento, com os vínculos e com os contextos em que a aprendizagem acontece. Na escola, esse olhar pode assumir caráter preventivo e institucional, analisando não apenas dificuldades individuais, mas também metodologias, relações, expectativas, formas de avaliação e organização pedagógica. (BOSSA, 2023; ACAMPORA; ACAMPORA, 2023)

A perspectiva psicopedagógica é especialmente compatível com a educação inclusiva quando evita transformar diferenças em diagnósticos automáticos. Diante de uma criança que não acompanha determinada atividade, por exemplo, a pergunta não deve ser apenas “o que ela tem?”, mas também “como a tarefa foi apresentada?”, “quais conhecimentos prévios foram considerados?”, “que recursos poderiam ampliar a compreensão?”, “o ambiente favorece atenção e participação?” e “quais potencialidades do estudante podem ser utilizadas como ponto de partida?”. Essas perguntas deslocam a análise do déficit isolado para a interação entre aprendiz e contexto.

Esse deslocamento não significa negar transtornos, deficiências ou condições clínicas que possam influenciar a aprendizagem. Significa reconhecer que o diagnóstico, quando existe, não explica sozinho o desempenho escolar e não determina de forma completa aquilo que o estudante pode aprender. Uma escola inclusiva necessita conhecer características individuais para oferecer apoios, mas precisa igualmente evitar que rótulos substituam a observação pedagógica. A contribuição psicopedagógica situa-se nesse equilíbrio entre singularidade e contexto.

O problema que orienta o presente estudo é: de que maneira a Psicopedagogia pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas capazes de favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com diferentes necessidades educacionais? A questão busca compreender a atuação psicopedagógica como apoio ao processo educativo, especialmente no espaço institucional, e não como prática paralela que retira do professor a responsabilidade pelo ensino.

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da Psicopedagogia para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Como objetivos específicos, pretende-se: discutir fundamentos da Psicopedagogia e sua relação com os processos de aprendizagem; apresentar princípios e marcos normativos da Educação Especial na perspectiva inclusiva; examinar estratégias pedagógicas voltadas à diversidade; analisar formas de atuação psicopedagógica institucional e preventiva; e refletir sobre a articulação entre psicopedagogo, professor, atendimento educacional especializado, família e equipe escolar.

A justificativa do estudo decorre da necessidade de aproximar duas áreas que frequentemente convivem no cotidiano escolar, mas nem sempre são articuladas de forma coerente. A Psicopedagogia pode ser reduzida a atendimento individual de alunos considerados “com problema”, enquanto a inclusão pode ser reduzida à presença física em sala. Ambas as simplificações limitam possibilidades. Ao colocar a aprendizagem no centro da análise e compreender a diversidade como condição concreta do ensino, torna-se possível pensar intervenções que beneficiem o estudante sem isolá-lo do currículo e do grupo.

O trabalho está organizado em oito capítulos. Após a introdução, o segundo capítulo apresenta fundamentos da Psicopedagogia e sua atuação institucional. O terceiro discute Educação Especial e educação inclusiva, incluindo o marco legal atual. O quarto examina características das práticas pedagógicas inclusivas. O quinto analisa contribuições específicas da Psicopedagogia à construção dessas práticas. O sexto descreve os procedimentos metodológicos; o sétimo desenvolve a análise e discussão dos achados; e o oitavo apresenta as considerações finais.

2 PSICOPEDAGOGIA E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

2.1 Campo de estudo e objeto da Psicopedagogia

A Psicopedagogia consolidou-se como campo de conhecimento e atuação voltado à compreensão da aprendizagem e de seus impasses. Sua formação histórica foi marcada pelo diálogo entre diferentes áreas, especialmente Educação e Psicologia, e pela necessidade de responder a dificuldades que não podiam ser compreendidas adequadamente a partir de uma única explicação. Essa origem interdisciplinar

permanece importante porque aprender envolve processos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e pedagógicos que se influenciam mutuamente. (BOSSA, 2023)

Bossa destaca que a Psicopedagogia se ocupa do processo de aprendizagem e das formas pelas quais o sujeito se relaciona com o conhecimento. Essa definição amplia o olhar para além de sintomas escolares como baixo rendimento, lentidão ou erros recorrentes. O desempenho observado é entendido como manifestação de uma relação complexa entre características do aprendiz, experiências anteriores, vínculos, modos de ensinar e expectativas construídas no ambiente familiar e escolar. (BOSSA, 2023)

A interdisciplinaridade não significa reunir explicações de maneira indiscriminada. O trabalho psicopedagógico precisa construir uma leitura própria da aprendizagem, articulando informações sem substituir áreas específicas. Quando um estudante apresenta sinais que exigem avaliação médica, psicológica, fonoaudiológica ou de outra natureza, o encaminhamento pode ser necessário; entretanto, a escola continua responsável por observar como esse estudante aprende e por ajustar sua proposta pedagógica. A existência de um laudo não encerra a investigação educacional.

Nesse sentido, a Psicopedagogia diferencia-se de abordagens que procuram localizar o problema exclusivamente dentro do aluno. Uma dificuldade pode estar associada a um transtorno específico, mas também pode ser produzida ou ampliada por metodologias inadequadas, falta de conhecimentos prévios, experiências de fracasso, expectativas negativas, comunicação inacessível ou ausência de oportunidades para participar. O olhar psicopedagógico procura identificar como esses fatores se combinam.

A produção contemporânea em Psicopedagogia institucional reforça que o campo de atuação não se limita à clínica. Instituições escolares, sociais e outros espaços de aprendizagem podem ser analisados em suas dinâmicas, vínculos e formas de organização. A prevenção de dificuldades, a formação de professores, a observação institucional e o planejamento de intervenções coletivas tornam-se possibilidades coerentes com um campo centrado no aprender. (ACAMPORA; ACAMPORA, 2023; RUBINSTEIN, 2025)

2.2 A aprendizagem como processo multidimensional

Uma das principais contribuições da Psicopedagogia ao debate educacional é a recusa de explicações unidimensionais para a aprendizagem. O estudante não entra na sala de aula apenas com capacidades cognitivas; leva consigo história, afetos, experiências de sucesso e fracasso, relações familiares, identidade cultural e expectativas sobre si mesmo. Do outro lado, o conhecimento não é apresentado de forma neutra: passa por materiais, linguagem, metodologia, avaliação, ritmo da turma e relação com o professor.

Essa perspectiva ajuda a compreender por que dois estudantes com características semelhantes podem responder de modo diferente a uma mesma atividade. Um pode possuir repertório prévio, segurança para tentar e boa compreensão das instruções; outro pode ter vivido repetidas experiências de fracasso, encontrar barreiras na comunicação ou necessitar de mais tempo. A dificuldade observada não é uma fotografia definitiva da capacidade de aprender, mas um dado situado em determinado contexto.

A afetividade exerce papel importante nesse processo. Vínculos de confiança favorecem disponibilidade para experimentar, perguntar e errar. Em contraste, situações de exposição e humilhação podem produzir esquiva, silêncio e resistência. Quando um aluno evita tarefas, o comportamento pode ser interpretado superficialmente como desinteresse, embora esteja relacionado à expectativa de fracasso. A leitura psicopedagógica procura compreender o significado do comportamento dentro da história de aprendizagem.

A dimensão cognitiva permanece central. Atenção, memória, linguagem, funções executivas, raciocínio e conhecimentos prévios influenciam o modo como novas informações são compreendidas. Contudo, tais processos não funcionam separados das condições de ensino. Uma explicação exclusivamente oral, por exemplo, pode impor barreira a determinado estudante, enquanto apoio visual, demonstração ou manipulação concreta pode tornar o mesmo conteúdo acessível. O planejamento pedagógico altera a relação entre características individuais e tarefa. (ACAMPORA; ACAMPORA, 2023)

A dimensão social também precisa ser considerada. Aprender na escola envolve observar colegas, cooperar, receber feedback e participar de práticas coletivas. O isolamento do estudante público da Educação Especial, mesmo quando realizado com intenção de facilitar seu atendimento, pode reduzir oportunidades de aprendizagem social e curricular. Apoios individualizados são importantes, mas devem buscar ampliar a participação na vida da turma.

Essa concepção multidimensional aproxima a Psicopedagogia das propostas inclusivas porque ambas questionam padrões únicos de aprendizagem. Se os sujeitos são diferentes, é esperado que utilizem caminhos diversos para chegar a determinados objetivos. A escola não precisa abandonar expectativas de aprendizagem, mas pode flexibilizar percursos, tempos, recursos e formas de expressão, mantendo objetivos educacionais significativos.

Um ponto delicado é a distinção entre dificuldade de aprendizagem e transtorno. Dificuldades podem ser transitórias, contextuais ou relacionadas a lacunas pedagógicas; transtornos pressupõem critérios específicos e avaliação por profissionais habilitados. A escola deve evitar transformar baixo desempenho em diagnóstico. O psicopedagogo pode colaborar com a investigação do processo de aprendizagem, mas precisa respeitar limites de competência e utilizar encaminhamentos responsáveis quando necessário.

2.3 Psicopedagogia clínica, institucional e preventiva

A atuação psicopedagógica costuma ser apresentada em duas grandes dimensões: clínica e institucional. Na clínica, a investigação e a intervenção concentram-se mais diretamente no sujeito e em sua relação com a aprendizagem, ainda que contexto e família também sejam considerados. Na instituição, o foco amplia-se para o funcionamento dos espaços em que aprender acontece, incluindo currículo, relações, rotinas, formas de avaliação e comunicação entre os profissionais. (BOSSA, 2023; PORTELA; RABELO, 2018)

Para a educação inclusiva, a dimensão institucional possui relevância especial porque muitas barreiras não podem ser resolvidas por atendimento individual. Se uma escola utiliza apenas provas extensas e escritas para avaliar todos os estudantes, trabalhar isoladamente com um aluno pode produzir algum apoio, mas não modifica a

prática que cria a barreira. A intervenção institucional procura analisar como a organização pode ampliar alternativas para toda a comunidade escolar.

O caráter preventivo também merece destaque. Psicopedagogia não precisa começar apenas depois que o fracasso está instalado. Observação de turmas, discussão de planejamento, apoio à formação docente, análise de materiais e acompanhamento de transições são ações capazes de identificar riscos antes que se transformem em dificuldades persistentes. Essa prevenção é coerente com uma escola inclusiva, pois reduz a lógica de “esperar o aluno fracassar” para então oferecer apoio.

No ambiente institucional, o psicopedagogo pode atuar como interlocutor entre diferentes perspectivas. Professores conhecem profundamente o cotidiano da turma; profissionais do atendimento educacional especializado dominam recursos e estratégias específicos; famílias possuem informações sobre história e funcionamento do estudante em outros contextos. A Psicopedagogia pode contribuir para organizar essas informações em torno de uma pergunta central: o que precisa ser modificado para favorecer a aprendizagem?

A Psicopedagogia institucional também pode colaborar para reconhecer padrões de encaminhamento. Se grande número de alunos de determinada turma ou etapa é considerado “com dificuldade”, é necessário perguntar se o problema está apenas nos indivíduos. Dados de rendimento, frequência, práticas avaliativas e organização curricular podem revelar barreiras sistêmicas. Esse olhar evita a patologização de dificuldades produzidas pela própria instituição.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 Da segregação à perspectiva inclusiva

A história da Educação Especial é marcada por mudanças na maneira como a sociedade compreende a deficiência e o direito à escolarização. Modelos segregados organizaram instituições e classes separadas, muitas vezes sob a justificativa de oferecer atendimento especializado. Posteriormente, propostas de integração ampliaram a presença de estudantes na escola comum, porém frequentemente condicionavam essa presença à capacidade de adaptação do próprio aluno. A inclusão

desloca essa lógica ao atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade de remover barreiras e criar condições de participação.

A Declaração de Salamanca, adotada em 1994, tornou-se marco internacional ao defender que escolas comuns com orientação inclusiva constituem meio importante de combater discriminação e construir comunidades acolhedoras. Embora o documento seja histórico e reflita terminologias de seu período, sua contribuição permanece relevante por afirmar a necessidade de reorganização das escolas em torno da diversidade. (UNESCO, 1994)

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, fortaleceu a ideia de acesso, participação e aprendizagem em classes comuns, articulando o atendimento educacional especializado como serviço complementar ou suplementar. A política representou mudança importante ao compreender a Educação Especial como modalidade transversal e ao enfatizar a eliminação de barreiras. (BRASIL, 2008)

A inclusão não deve ser confundida com a simples transferência física do estudante de um espaço especializado para a classe comum. Se o currículo permanece inacessível, as atividades são sempre paralelas e o estudante não participa das relações da turma, a matrícula formal pode coexistir com exclusão cotidiana. A transformação envolve práticas, recursos, expectativas e formas de organização. (MANTOAN, 2015)

Mantoan defende que inclusão escolar implica ensinar a turma toda sem estabelecer um sistema no qual alguns pertencem ao currículo comum e outros permanecem à margem. Essa concepção não elimina apoios específicos, mas questiona a criação de percursos permanentemente separados como resposta padrão à diferença. O desafio é oferecer suporte dentro de uma escola que reconheça a participação de todos como direito. (MANTOAN, 2015)

3.2 Marco legal e normativo brasileiro

O ordenamento jurídico brasileiro estabelece a educação como direito de todos. A Constituição Federal garante igualdade de condições para acesso e permanência na escola e prevê atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular. O texto constitucional também afirma o pleno

desenvolvimento da pessoa como finalidade da educação, princípio incompatível com exclusão baseada em deficiência. (BRASIL, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dedica capítulo à Educação Especial. Os artigos 58 a 60 definem a modalidade e determinam serviços de apoio especializado, quando necessários, além de assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes. A legislação também estabelece formação adequada de professores e inicia a oferta da Educação Especial na Educação Infantil, estendendo-a ao longo da vida. (BRASIL, 1996)

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro com equivalência constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, estabelece que os Estados devem assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A Convenção reforça a não exclusão do sistema geral de educação com base na deficiência e o fornecimento dos apoios necessários à participação. (BRASIL, 2009a)

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 regulamenta diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. O AEE tem função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação, sem substituir a escolarização na classe comum. Esse princípio é essencial para diferenciar apoio especializado de currículo paralelo. (BRASIL, 2009b)

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, detalha o direito à educação e determina medidas voltadas a acesso, permanência, participação e aprendizagem. Entre elas estão projeto pedagógico que institucionalize o AEE, adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva, formação docente, profissionais de apoio e medidas individualizadas e coletivas. A lei também veda cobrança adicional em instituições privadas para cumprimento dessas obrigações. (BRASIL, 2015)

A Base Nacional Comum Curricular estabelece aprendizagens essenciais e afirma o compromisso com formação humana integral e sociedade justa, democrática e inclusiva. A ideia de equidade presente na BNCC é importante porque igualdade de direitos não significa oferecer exatamente os mesmos meios a todos. Currículos podem

manter expectativas comuns enquanto reconhecem necessidades e possibilidades distintas dos estudantes. (BRASIL, 2018)

Em outubro de 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O decreto define como finalidade garantir o direito à educação em sistema inclusivo para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, assegurando apoio à participação, permanência e aprendizagem em classes e escolas comuns. Em dezembro de 2025, o Decreto nº 12.773 alterou dispositivos da política, mantendo essa orientação e acrescentando elementos de garantia e respeito à diversidade. (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b)

3.3 Público da Educação Especial e diversidade de necessidades

A legislação brasileira identifica como público da Educação Especial estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Esses grupos são internamente heterogêneos. Duas pessoas com a mesma deficiência podem apresentar necessidades de apoio muito diferentes; o mesmo ocorre entre estudantes autistas ou com altas habilidades. Por isso, categorias legais são importantes para garantia de direitos, mas insuficientes para determinar estratégias pedagógicas. (BRASIL, 2025a)

Uma prática inclusiva parte da avaliação concreta das barreiras encontradas pelo estudante. Uma criança com deficiência visual pode necessitar de material ampliado, contraste, Braille ou recursos digitais, dependendo de suas características; outra pode utilizar visão residual de forma funcional. Um estudante autista pode precisar de previsibilidade e apoio visual, enquanto outro pode apresentar maior necessidade de suporte na comunicação. A intervenção deve ser construída a partir do funcionamento real e não de estereótipos.

Altas habilidades ou superdotação também desafiam práticas uniformes. Esses estudantes podem necessitar de enriquecimento, aprofundamento, aceleração ou oportunidades diferenciadas para desenvolver interesses. A inclusão, portanto, não se limita a compensar dificuldades, mas também envolve garantir desafios adequados para quem aprende em ritmo ou profundidade diferentes.

A presença de estudantes com dificuldades de aprendizagem que não integram formalmente o público da Educação Especial amplia ainda mais a heterogeneidade. Problemas de leitura, escrita, matemática, atenção, linguagem ou organização podem demandar intervenções pedagógicas e psicopedagógicas mesmo sem atendimento educacional especializado. Uma escola responsiva precisa desenvolver estratégias de apoio sem esperar um laudo como condição para ensinar melhor.

Nesse ponto, a Psicopedagogia pode colaborar para evitar dois extremos: ignorar diferenças relevantes ou transformar toda diferença em patologia. O primeiro extremo nega apoios necessários; o segundo produz rotulação e baixa expectativa. Uma análise cuidadosa procura compreender quais barreiras existem, quais recursos o estudante possui e quais mudanças no ensino podem favorecer progresso.

3.4 Atendimento Educacional Especializado e escolarização comum

O Atendimento Educacional Especializado é um dos principais serviços de apoio à inclusão no sistema brasileiro. Sua função não é repetir conteúdos da classe comum em ritmo diferente, mas identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que reduzam barreiras. Pode envolver tecnologia assistiva, comunicação alternativa, recursos para autonomia, estratégias específicas e produção de materiais acessíveis. (BRASIL, 2009b)

A complementaridade entre AEE e escolarização comum requer comunicação. Quando o professor da sala de recursos desconhece objetivos e atividades da turma, ou quando o professor regente não conhece os recursos desenvolvidos no AEE, os dois espaços podem tornar-se desconectados. Planejamento colaborativo, registros compartilhados e definição clara de responsabilidades ajudam a transformar o atendimento especializado em apoio efetivo ao currículo.

A Psicopedagogia não se confunde com o AEE. O atendimento educacional especializado possui natureza e regulamentação próprias dentro da Educação Especial. Entretanto, a atuação psicopedagógica pode dialogar com esse serviço ao analisar processos de aprendizagem, auxiliar na compreensão das dificuldades e acompanhar como recursos e adaptações repercutem na participação do estudante.

Essa articulação precisa preservar a responsabilidade do professor da classe comum. A presença de professor do AEE, mediador ou profissional de apoio não

transfere a outro adulto a tarefa de ensinar o estudante. Quando o aluno passa toda a aula realizando atividades paralelas sob supervisão exclusiva de um apoio, pode ocorrer uma forma de segregação dentro da própria sala.

A Lei Brasileira de Inclusão enfatiza medidas individualizadas e coletivas. Essa combinação é fundamental: algumas necessidades exigem adaptações específicas, mas a escola também pode adotar práticas que beneficiam muitos estudantes. Recursos visuais, instruções claras, diferentes formas de resposta, organização previsível e materiais multimodais são exemplos de estratégias que podem ampliar acessibilidade sem produzir separação. (BRASIL, 2015)

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

4.1 Planejamento para a diversidade

Práticas inclusivas começam antes da aula, no planejamento. Quando o professor imagina uma turma homogênea e prepara uma única forma de ensinar e avaliar, qualquer estudante que se afaste desse padrão aparece como exceção. Planejar para a diversidade significa antecipar que os alunos terão repertórios, ritmos, formas de comunicação e níveis de autonomia distintos. Essa antecipação não elimina ajustes individuais, mas reduz o número de barreiras criadas pela própria proposta.

Um planejamento inclusivo define objetivos essenciais e separa aquilo que deve ser aprendido da forma específica utilizada para demonstrar aprendizagem. Se o objetivo é compreender relações entre fatos históricos, por exemplo, escrever um texto extenso pode ser apenas uma forma de evidenciar compreensão. Dependendo das necessidades e da etapa escolar, recursos orais, esquemas, imagens ou apoio tecnológico podem permitir acesso ao mesmo objetivo sem reduzir a complexidade conceitual.

A flexibilidade precisa ser criteriosa. Adaptar não é simplesmente tornar toda atividade mais fácil ou retirar conteúdos. A pergunta central é qual barreira impede o estudante de acessar a tarefa e que modificação preserva o objetivo educacional. Em alguns casos, o recurso é tempo adicional; em outros, simplificação da linguagem das instruções, material concreto, divisão da tarefa em etapas ou apoio de um colega.

Glat e Pletsch discutem estratégias educacionais diferenciadas e planejamento individualizado como possibilidades para responder a necessidades específicas sem abandonar o contexto comum. O planejamento individual torna-se mais produtivo quando se conecta ao currículo da turma, identificando prioridades, apoios e formas de acompanhar progresso. (GLAT; PLETSCH, 2013)

A BNCC também sustenta uma perspectiva de equidade ao reconhecer que redes e escolas devem considerar necessidades e possibilidades dos estudantes na organização curricular. O compromisso com aprendizagens essenciais não implica uniformidade metodológica. Pelo contrário, alcançar direitos comuns pode exigir caminhos diferentes. (BRASIL, 2018)

4.2 Mediação, recursos e acessibilidade pedagógica

A mediação pedagógica corresponde às intervenções realizadas para aproximar o estudante do conhecimento. Perguntas, exemplos, pistas, modelos, materiais, organização do espaço e feedbacks constituem formas de mediação. Em práticas inclusivas, o professor observa qual nível de apoio é necessário e procura ajustá-lo progressivamente, evitando tanto abandono quanto ajuda excessiva que elimina a possibilidade de autonomia.

Recursos visuais podem favorecer compreensão de rotinas, sequência de tarefas, conceitos e instruções. Materiais concretos podem apoiar a construção de determinados conceitos matemáticos; tecnologia pode ampliar acesso a textos; comunicação alternativa pode permitir participação de estudantes com necessidades complexas de comunicação. A Lei Brasileira de Inclusão inclui explicitamente tecnologia assistiva e recursos de acessibilidade entre as medidas a serem asseguradas. (BRASIL, 2015)

A acessibilidade pedagógica é mais ampla que acessibilidade física. Uma escola pode possuir rampas e, ainda assim, oferecer materiais que um aluno não consegue perceber ou compreender. Barreiras também podem ser comunicacionais, atitudinais e metodológicas. A análise psicopedagógica ajuda a investigar em qual ponto do processo ocorre a ruptura entre tarefa e aprendiz.

A comunicação do professor merece atenção específica. Instruções longas, múltiplos comandos apresentados de uma só vez e linguagem abstrata podem gerar

dificuldade para estudantes com diferentes perfis. Dividir orientações em etapas, verificar compreensão e oferecer exemplos são ajustes simples. O psicopedagogo pode observar a interação em sala e auxiliar a equipe a perceber barreiras que passam despercebidas.

O uso de recursos deve ser avaliado pelos efeitos. Uma adaptação considerada tecnicamente adequada pode não funcionar para determinado estudante. Por isso, é necessário observar se aumenta participação, independência e aprendizagem. A prática inclusiva é iterativa: planeja, aplica, observa, registra e ajusta.

4.3 Avaliação da aprendizagem em perspectiva inclusiva

A avaliação é um dos pontos em que a tensão entre padronização e diversidade aparece com maior força. Quando apenas um formato é utilizado, a avaliação pode medir simultaneamente o conhecimento e barreiras que não fazem parte do objetivo. Um estudante pode compreender determinado conteúdo e, ainda assim, não conseguir demonstrá-lo adequadamente em uma prova longa, com leitura complexa ou tempo rígido.

Avaliação inclusiva não significa aprovar automaticamente ou abandonar critérios. Significa construir procedimentos que permitam obter informações válidas sobre aquilo que o estudante sabe, compreende e consegue fazer. Registros de observação, produções graduais, tarefas práticas, perguntas orais, portfólios e avaliações escritas podem ser combinados de acordo com objetivos e necessidades.

O caráter formativo é central. Avaliar durante o processo permite ajustar o ensino antes que a dificuldade se acumule. Quando o erro é analisado como informação, o professor pode identificar hipóteses e estratégias utilizadas pelo aluno. Essa leitura aproxima-se do olhar psicopedagógico, que procura compreender o percurso da aprendizagem e não apenas classificar o resultado final.

A avaliação também deve examinar a própria prática pedagógica. Se a maioria da turma erra a mesma questão ou não compreende determinado conceito, o resultado pode sinalizar necessidade de reensino. Em perspectiva institucional, os dados deixam de ser usados apenas para classificar estudantes e passam a orientar decisões sobre currículo e metodologia.

O psicopedagogo pode colaborar na interpretação desses registros, ajudando a equipe a diferenciar padrões, formular hipóteses e selecionar intervenções. Essa participação precisa evitar a transformação de instrumentos pedagógicos em testes diagnósticos improvisados. A função é compreender aprendizagem e favorecer ensino, não produzir rótulos clínicos.

4.4 Ludicidade, múltiplas linguagens e participação

Na infância, brincadeira, desenho, movimento, música, dramatização e manipulação de objetos constituem formas legítimas de aprendizagem e expressão. Uma prática inclusiva utiliza múltiplas linguagens para ampliar possibilidades de acesso e participação. Isso é especialmente relevante quando a linguagem oral ou escrita ainda está em desenvolvimento ou quando o estudante possui necessidades específicas de comunicação.

A ludicidade não deve ser entendida como recurso reservado a momentos de recreação. Jogos e brincadeiras permitem trabalhar regras, atenção, planejamento, linguagem, resolução de problemas e relações sociais em situações significativas. No campo psicopedagógico, o jogo também oferece informações sobre estratégias, tolerância à frustração, formas de interação e organização do pensamento. (CAMPOS, 2015; ACAMPORA; ACAMPORA, 2023)

Múltiplas linguagens também ampliam as formas de demonstrar conhecimento. Uma criança pode explicar oralmente aquilo que ainda não consegue registrar por escrito; outra pode organizar ideias por imagens antes de construir texto; uma terceira pode necessitar de recursos de comunicação alternativa. Valorizar essas formas de expressão permite que o professor observe competências que permaneceriam invisíveis em um único formato.

A participação social é parte da aprendizagem. Estratégias em duplas ou pequenos grupos podem favorecer ajuda entre pares, comunicação e pertencimento. Entretanto, atividades cooperativas precisam ser organizadas para evitar que o estudante com deficiência assuma papel passivo enquanto os colegas realizam a tarefa. A participação deve ser real e compatível com suas possibilidades.

O olhar psicopedagógico pode ajudar a identificar quais formas de atividade produzem maior engajamento e quais barreiras aparecem em diferentes situações. A

observação da criança brincando, resolvendo problemas e interagindo com colegas frequentemente revela competências que não aparecem em tarefas formais.

4.5 Família, escola e trabalho colaborativo

A família possui conhecimento acumulado sobre a história, preferências, formas de comunicação e estratégias que funcionam em outros ambientes. Uma relação colaborativa permite que essas informações contribuam para o planejamento escolar. Ao mesmo tempo, a escola precisa preservar sua responsabilidade pedagógica e não transferir à família a obrigação de ensinar conteúdos que devem ser garantidos institucionalmente.

O trabalho colaborativo também envolve profissionais da escola. Professor regente, AEE, coordenação, psicopedagogia e apoio escolar precisam evitar orientações contraditórias. Reuniões breves e registros objetivos podem ser mais efetivos do que planos extensos que não chegam ao cotidiano da sala. O importante é construir objetivos comuns e acompanhar sua aplicação.

A Lei Brasileira de Inclusão prevê participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas instâncias da comunidade escolar. Esse princípio reforça que decisões sobre apoios não devem ocorrer apenas entre especialistas. Sempre que possível, o próprio estudante pode expressar preferências e avaliar quais recursos facilitam ou dificultam sua participação. (BRASIL, 2015)

A colaboração intersetorial também é reconhecida pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva vigente. Saúde, assistência e educação podem compartilhar informações e ações quando necessário, mas cada setor possui atribuições próprias. A escola não deve aguardar intervenções clínicas para iniciar adaptações pedagógicas, assim como profissionais externos não devem substituir o planejamento curricular escolar. (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b)

Uma cultura colaborativa reduz a tendência de encaminhar o aluno como problema de outra pessoa. Em vez de “mandar para o psicopedagogo”, a equipe pode formular uma demanda específica: compreender por que determinado estudante não acessa a atividade, avaliar uma estratégia ou construir uma progressão de objetivos. Essa mudança de linguagem altera também a lógica da intervenção.

5 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

5.1 Identificação de barreiras e potencialidades

A primeira contribuição da Psicopedagogia para a inclusão está na qualidade das perguntas formuladas sobre a dificuldade. Em lugar de começar pela busca de uma causa interna e fixa, o psicopedagogo pode mapear a situação: em quais atividades a dificuldade aparece? Em quais contextos o estudante participa melhor? Como responde a instruções verbais, imagens, modelagem ou manipulação? Que conhecimentos prévios possui? Quais interesses mobilizam sua atenção?

Esse levantamento combina observação, análise de produções, diálogo com professor e família e acompanhamento de diferentes situações. O objetivo não é produzir um inventário de déficits, mas compreender condições de aprendizagem. Uma criança que parece não dominar determinado conceito pode, por exemplo, demonstrá-lo quando recebe material concreto ou quando a exigência de escrita é reduzida. Essa informação muda a intervenção.

Esse procedimento aproxima-se da concepção de aprendizagem ativa apresentada na Psicopedagogia institucional. Acampora e Acampora ressaltam a singularidade dos processos de aprendizagem e a importância de compreender recursos internos e potencialidades do sujeito. No contexto escolar, essa singularidade deve orientar apoios sem retirar o estudante das experiências coletivas. (ACAMPORA; ACAMPORA, 2023)

Mapear barreiras também significa observar o ambiente. Ruído excessivo, tempo insuficiente, excesso de cópia, instruções pouco claras, disposição física da sala e expectativas de comportamento podem interferir no desempenho. Muitas vezes, pequenas modificações beneficiam o estudante sem necessidade de atividade completamente diferente.

A Psicopedagogia oferece, assim, uma leitura funcional da dificuldade: não apenas “o que o aluno não faz”, mas “em que condições consegue fazer melhor”. Essa informação é diretamente útil ao professor porque pode ser convertida em decisões pedagógicas.

5.2 Prevenção do fracasso escolar e da patologização

A segunda contribuição está relacionada à prevenção. Em muitas trajetórias escolares, a dificuldade inicial transforma-se em ciclo de fracasso: o aluno erra, recebe tarefas mais simplificadas, participa menos, desenvolve baixa expectativa sobre si e acumula defasagens. Quando a intervenção ocorre cedo, é possível modificar esse percurso antes que a identidade de “aluno que não aprende” se consolide.

A prevenção psicopedagógica inclui acompanhamento de transições, análise de resultados coletivos, observação de práticas e apoio aos professores. Se um número expressivo de crianças apresenta dificuldade em determinada habilidade, pode ser necessário rever sequências didáticas e oportunidades de prática. A ação institucional evita que respostas sejam sempre individualizadas para problemas que também possuem dimensão pedagógica.

A patologização ocorre quando questões educacionais complexas são rapidamente interpretadas como transtornos individuais. A busca por diagnósticos pode oferecer respostas e acesso a direitos em situações legítimas, mas se torna problemática quando substitui a análise do ensino. O psicopedagogo deve manter atitude investigativa e encaminhar para outras áreas apenas quando houver elementos que justifiquem avaliação específica.

Bossa situa a Psicopedagogia no campo da aprendizagem e ressalta a multidimensionalidade de seu objeto. Essa concepção oferece base para resistir a explicações simplificadoras. O comportamento escolar precisa ser analisado em contexto e confrontado com diferentes evidências antes de qualquer conclusão. (BOSSA, 2023)

A prevenção do fracasso escolar é, portanto, coletiva. O psicopedagogo pode contribuir, mas depende de uma escola disposta a revisar práticas. Quando toda dificuldade é devolvida ao aluno e à família, a instituição perde a oportunidade de aprender com seus próprios resultados.

5.3 Apoio ao planejamento e à diferenciação pedagógica

A Psicopedagogia pode funcionar como apoio técnico-pedagógico à elaboração de estratégias diferenciadas. A partir da análise de objetivos e barreiras, o psicopedagogo pode discutir com o professor formas alternativas de apresentação,

participação e registro. O foco deve permanecer no currículo e nas situações reais de sala de aula, evitando criar um programa isolado que concorra com o trabalho docente.

Um exemplo simples ocorre quando o estudante compreende conteúdos, mas apresenta dificuldade de escrita. Em vez de reduzir sistematicamente o conteúdo, podem-se oferecer organizadores gráficos, banco de palavras, ditado ao professor, uso de teclado ou tempo adicional, dependendo da necessidade. A intervenção preserva a aprendizagem conceitual enquanto oferece apoio à habilidade que ainda está em desenvolvimento.

Glat e Pletsch mostram que estratégias diferenciadas e planejamento individualizado podem favorecer a inclusão quando vinculados ao contexto escolar. A contribuição psicopedagógica pode estar em transformar observações sobre aprendizagem em critérios para selecionar essas estratégias, acompanhar sua eficácia e ajustá-las. (GLAT; PLETSCH, 2013)

A diferenciação pedagógica não precisa ocorrer apenas depois que o professor identifica um “caso”. Quanto mais o planejamento inicial oferece variedade de recursos e possibilidades de participação, menor a necessidade de adaptações tardias e estigmatizantes. Nesse sentido, a Psicopedagogia pode colaborar com formação continuada e análise coletiva de planos de aula.

É necessário, porém, evitar que a diferenciação se converta em redução permanente de expectativas. Um estudante pode necessitar de apoio para acessar determinado conteúdo sem que seu currículo seja indefinidamente restrito a tarefas simples. O planejamento deve considerar progressão e retirar apoios quando deixam de ser necessários.

5.4 Articulação com professor, AEE e equipe escolar

A contribuição psicopedagógica torna-se mais consistente quando integrada a uma rede de colaboração. O professor regente observa o estudante diariamente e conhece as exigências curriculares; o AEE pode desenvolver recursos específicos de acessibilidade; a coordenação acompanha o planejamento institucional; a família traz informações de outros contextos. O psicopedagogo pode organizar essas perspectivas em torno do processo de aprendizagem.

Reuniões colaborativas precisam ser objetivas. Em vez de longas descrições sobre o diagnóstico, podem ser estruturadas a partir de três perguntas: qual é o objetivo de aprendizagem? qual barreira está dificultando o acesso? qual estratégia será testada e como saberemos se funcionou? Esse formato transforma informação em intervenção e facilita acompanhamento.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva atual valoriza a articulação intersetorial e a garantia de apoios para participação e aprendizagem. Embora a Psicopedagogia não substitua os serviços previstos na política, sua atuação institucional pode favorecer a integração desses apoios e a leitura pedagógica de seus efeitos. (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b)

É igualmente importante definir limites. Questões clínicas devem ser encaminhadas a profissionais habilitados; decisões curriculares são responsabilidade pedagógica da escola; o AEE possui atribuições próprias. A colaboração funciona melhor quando cada área conhece sua competência e compartilha informações relevantes sem invadir funções alheias.

A inclusão exige continuidade. Estratégias não podem depender apenas de um profissional específico que acompanha o estudante. Registrar recursos, formas de comunicação, avanços e apoios necessários ajuda a manter coerência em mudanças de professor ou etapa escolar. O psicopedagogo pode colaborar na construção desses registros de modo funcional e não burocrático.

5.5 Formação continuada e transformação da cultura escolar

Práticas inclusivas não se sustentam apenas por técnicas. Elas dependem de concepções sobre diferença, capacidade e ensino. Uma escola pode possuir recursos materiais e, ainda assim, excluir se acreditar que determinados estudantes não pertencem à classe comum. Por isso, formação continuada precisa discutir atitudes e expectativas, além de estratégias.

Mantoan destaca que inclusão exige reorganização da escola e revisão do modelo educativo. A mudança não se resume a preparar o professor para um diagnóstico específico, mas envolve aprender a ensinar turmas heterogêneas. O psicopedagogo pode participar desse processo trazendo casos, registros e situações concretas para reflexão coletiva. (MANTOAN, 2015)

A cultura escolar é construída por rotinas aparentemente pequenas. Quem é chamado para responder? Quem participa das apresentações? Quem permanece sempre acompanhado por adulto? Que alunos são dispensados de atividades difíceis? Essas decisões comunicam expectativas. A análise psicopedagógica institucional pode tornar visíveis padrões que não aparecem em documentos formais.

A formação pode utilizar registros de aula, análise de atividades e planejamento conjunto. Ao observar uma tarefa real, professores conseguem discutir quais habilidades ela exige e onde podem existir barreiras. Esse tipo de reflexão aproxima teoria e prática e evita que a inclusão permaneça restrita a princípios abstratos.

Transformar cultura também significa reconhecer avanços. Equipes que identificam estratégias bem-sucedidas podem incorporá-las ao repertório institucional. A Psicopedagogia, ao acompanhar processos de aprendizagem, contribui para documentar essas experiências e construir conhecimento dentro da própria escola.

5.6 Individualização sem isolamento e construção de autonomia

Um dos maiores desafios da educação inclusiva é individualizar apoios sem isolar o estudante. A necessidade de atendimento específico pode levar à criação de atividades paralelas desconectadas do que a turma realiza. Embora situações individualizadas sejam necessárias em determinados momentos, elas devem servir para ampliar participação no currículo comum e não estabelecer uma escolarização permanente à parte.

O planejamento individualizado pode organizar objetivos prioritários, recursos, responsabilidades e critérios de acompanhamento. Seu valor depende de conexão com as atividades da turma e de revisão periódica. Um plano que apenas repete o diagnóstico ou descreve limitações não orienta a prática. Já um documento que identifica barreiras, apoios e metas observáveis pode favorecer colaboração. (GLAT; PLETSCH, 2013)

A autonomia deve ser objetivo transversal. A ajuda excessiva pode produzir dependência, especialmente quando um profissional de apoio permanece constantemente antecipando necessidades e realizando partes da tarefa. Apoios devem ser oferecidos na medida necessária e reduzidos quando o estudante desenvolve estratégias próprias.

O psicopedagogo pode observar a quantidade e o tipo de ajuda oferecidos. Perguntas como “o estudante teve tempo para tentar?” ou “essa pista poderia ser menos direta?” ajudam a construir progressão de suporte. Em alguns casos, a mudança mais importante não é adicionar ajuda, mas permitir que a criança use recursos que já possui.

A individualização também precisa preservar pertencimento. Atividades adaptadas podem utilizar o mesmo tema, materiais semelhantes e objetivos relacionados aos da turma, permitindo que o estudante compartilhe discussões e produções. Essa conexão reduz a percepção de que existe “a atividade da turma” e “a atividade do aluno especial”.

A construção de autonomia sintetiza a contribuição psicopedagógica à inclusão: compreender como o estudante aprende para oferecer mediações que ampliem sua capacidade de agir sobre o conhecimento e participar da comunidade escolar. O apoio é bem-sucedido quando, progressivamente, torna determinadas formas de ajuda menos necessárias.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com objetivos descritivos e exploratórios. Esse delineamento foi escolhido por permitir analisar conceitos, marcos normativos e contribuições teóricas relacionadas à Psicopedagogia, à Educação Especial e às práticas pedagógicas inclusivas. Não houve coleta de dados com participantes, aplicação de questionários, entrevistas ou intervenção em contexto escolar.

A construção do referencial teórico foi organizada em três núcleos. O primeiro reuniu obras de referência da Psicopedagogia, com ênfase na compreensão do processo de aprendizagem, na atuação institucional e na dimensão preventiva. Foram utilizados trabalhos de Bossa, Acampora e Acampora, Rubinstein, Campos, Portela e Rabelo e Scoz, entre outros autores relacionados ao campo.

O segundo núcleo reuniu produções sobre educação inclusiva, diferenciação pedagógica e escolarização de estudantes com necessidades específicas. Foram priorizadas obras de Mantoan, Glat e Pletsch, além de documentos internacionais e

publicações educacionais que discutem participação, barreiras, planejamento e organização da escola inclusiva.

O terceiro núcleo foi composto por legislação e documentos normativos: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Lei Brasileira de Inclusão, Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e alterada pelo Decreto nº 12.773/2025.

As fontes foram localizadas e confirmadas por meio de páginas oficiais do Governo Federal e do Ministério da Educação, páginas de editoras responsáveis pelas obras, catálogos institucionais e repositórios acadêmicos. A confirmação das referências priorizou identificação de autoria, título, edição ou ano, editora, ISBN quando disponível e situação normativa dos documentos legais.

A análise foi realizada por leitura temática. O conteúdo foi organizado nas categorias: concepção de aprendizagem; Psicopedagogia institucional; princípios da educação inclusiva; barreiras à participação e à aprendizagem; planejamento e diferenciação; avaliação formativa; colaboração entre profissionais; prevenção da patologização; e autonomia do estudante. Em seguida, as categorias foram articuladas para responder ao problema de pesquisa.

Por se tratar de revisão bibliográfica narrativa e analítica, o estudo não pretende representar todas as abordagens existentes na Psicopedagogia ou na Educação Especial. O objetivo consiste em construir uma síntese coerente para o contexto educacional, relacionando fundamentos psicopedagógicos às exigências contemporâneas de uma escola inclusiva. As conclusões devem, portanto, ser compreendidas como análise teórica fundamentada e não como avaliação empírica de uma intervenção específica.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO

7.1 Da dificuldade individual à análise das barreiras

A análise das fontes revela uma convergência importante entre Psicopedagogia institucional e educação inclusiva: ambas se tornam mais potentes quando o foco deixa

de estar exclusivamente no déficit individual. A Psicopedagogia investiga relações entre sujeito e aprendizagem; a inclusão identifica barreiras que surgem na interação entre características do estudante e condições educacionais. Essa aproximação oferece base para uma intervenção menos patologizante e mais pedagógica.

A Lei Brasileira de Inclusão fortalece essa perspectiva ao definir deveres relacionados à eliminação de barreiras e à oferta de adaptações. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2025 também afirma igualdade de oportunidades para acesso, permanência, participação e aprendizagem. O marco legal, portanto, não autoriza uma escola que apenas receba o aluno; exige reorganização das condições de escolarização. (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a)

O campo psicopedagógico oferece instrumentos conceituais para tornar essa reorganização mais precisa. Ao analisar como a aprendizagem acontece, é possível distinguir situações em que o estudante necessita de ensino mais explícito, mais tempo, apoio visual, material concreto, mudança na avaliação ou outro recurso. A intervenção deixa de ser genérica e passa a responder a dados observados.

Essa leitura também evita reduzir inclusão a “facilitar” atividades. Se a barreira está na forma de registro, reduzir o conteúdo pode não ser necessário. Se a dificuldade decorre de falta de conhecimento prévio, uma atividade adaptada permanentemente pode esconder a lacuna em vez de ensiná-la. A Psicopedagogia contribui ao buscar a origem funcional da dificuldade e testar estratégias coerentes.

A principal implicação é que a avaliação do estudante e a avaliação do ensino precisam ocorrer juntas. O desempenho informa algo sobre o aprendiz, mas também sobre o encontro entre aprendiz e proposta pedagógica. Essa reciprocidade é um dos fundamentos mais importantes para práticas inclusivas.

7.2 A contribuição institucional supera o modelo do encaminhamento

Outro achado relevante é a necessidade de superar o modelo de encaminhamento como resposta principal às dificuldades escolares. Nesse modelo, o professor identifica um aluno que não acompanha, encaminha-o a um especialista e espera que retorne “pronto” para aprender. A lógica cria separação entre ensinar e intervir, como se a aprendizagem pudesse ser reparada fora da situação pedagógica e depois reinserida sem mudanças.

A Psicopedagogia institucional propõe movimento diferente. O profissional pode avaliar o estudante, mas também observa sala, currículo, comunicação e formas de avaliação. As informações retornam ao planejamento e são discutidas com a equipe. O problema deixa de ser propriedade do aluno ou do especialista e torna-se questão compartilhada de ensino e aprendizagem. (ACAMPORA; ACAMPORA, 2023; RUBINSTEIN, 2025)

Esse movimento é coerente com a educação inclusiva porque o direito de aprender é institucional. A presença de serviços especializados não retira da escola comum a responsabilidade de ensinar. A LDB, a LBI e as normas do AEE tratam os apoios como parte de um sistema educacional organizado para garantir participação. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2015)

Na prática, o encaminhamento pode ser reformulado. Em vez de uma ficha que apenas descreve “não lê”, a escola pode registrar nível de leitura observado, tipos de erro, situações em que há melhor desempenho, intervenções já realizadas e resposta do estudante. O psicopedagogo recebe uma pergunta pedagógica mais clara e pode devolver orientações mais aplicáveis.

Superar o modelo de encaminhamento não significa abolir atendimentos individuais. Há situações em que investigação aprofundada ou intervenção específica é necessária. O ponto central é manter vínculo entre esse trabalho e o cotidiano escolar, garantindo que conhecimentos produzidos retornem ao planejamento e ampliem participação.

7.3 Diferenciação, equidade e manutenção de expectativas

A diferenciação pedagógica emerge da literatura como elemento indispensável à inclusão, mas envolve um risco: confundir equidade com redução de expectativas. Oferecer recursos diferentes pode ser necessário para garantir acesso ao mesmo direito de aprendizagem. Entretanto, quando estudantes com deficiência recebem permanentemente atividades mais simples e desconectadas, a adaptação passa a funcionar como mecanismo de exclusão curricular.

A Psicopedagogia pode colaborar ao decompor objetivos e identificar o que é essencial. Isso permite decidir quais elementos podem ser flexibilizados sem perder o núcleo da aprendizagem. O estudante pode utilizar apoio de imagem para compreender

uma história e, ainda assim, trabalhar inferência; pode responder oralmente a uma questão e demonstrar domínio conceitual mesmo com dificuldade de escrita.

A BNCC e a LBI oferecem suporte à combinação entre direitos comuns e medidas específicas. A BNCC afirma aprendizagens essenciais e equidade; a LBI prevê medidas individualizadas e coletivas. O desafio pedagógico é construir percursos diferenciados que não resultem em currículos de menor valor. (BRASIL, 2015; BRASIL, 2018)

Glat e Pletsch contribuem ao discutir planejamento individualizado articulado à escolarização comum. Um plano individual pode definir metas específicas quando necessário, mas deve dialogar com objetivos da turma. A individualização ganha sentido quando organiza apoios e progressão, e não quando oficializa isolamento. (GLAT; PLETSCH, 2013)

Por isso, a avaliação psicopedagógica deve ser orientada a potencialidades e progressos. A pergunta “até onde esse aluno pode chegar?” não possui resposta fixa; depende das oportunidades, mediações e apoios oferecidos. Práticas inclusivas preservam o direito ao desafio e à aprendizagem significativa.

7.4 Colaboração como condição de sustentabilidade

As fontes também indicam que nenhuma estratégia isolada sustenta a inclusão quando a organização institucional é fragmentada. Um professor pode desenvolver práticas excelentes, mas o estudante enfrentará rupturas se cada profissional trabalha com objetivos distintos ou se os recursos utilizados não acompanham mudanças de turma. A colaboração constitui condição de continuidade.

A Psicopedagogia pode desempenhar papel articulador porque seu objeto atravessa diferentes espaços de aprendizagem. Entretanto, essa posição deve ser horizontal. O psicopedagogo não ocupa o lugar de supervisor que avalia o professor; atua como parceiro na investigação. A qualidade da relação entre profissionais influencia a disposição para expor dúvidas, rever estratégias e experimentar alternativas.

A presença do AEE exige atenção específica. O atendimento especializado possui conhecimentos e recursos fundamentais, mas precisa manter conexão com o currículo comum. Reuniões de planejamento e troca de registros ajudam a evitar que o

AEE se transforme em reforço escolar ou espaço paralelo. A Psicopedagogia pode contribuir analisando como recursos desenvolvidos repercutem na aprendizagem e na autonomia.

A política nacional vigente inclui trabalho intersetorial entre suas diretrizes, reforçando que necessidades complexas podem demandar articulação. Contudo, a escola não deve subordinar decisões pedagógicas a atendimentos externos. Relatórios clínicos podem informar características e necessidades, mas precisam ser traduzidos em estratégias educacionais por profissionais da educação. (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b)

A sustentabilidade, portanto, depende de rotinas institucionais: tempos de reunião, registros simples, responsabilidades definidas e avaliação periódica. Sem essas estruturas, a inclusão fica dependente de esforços individuais e pode desaparecer quando mudam profissionais.

7.5 Psicopedagogia, infância e construção do vínculo com o aprender

Embora o trabalho não se restrinja à Educação Infantil, a infância evidencia de forma particular a importância do vínculo com a aprendizagem. As primeiras experiências escolares participam da construção de ideias sobre competência, erro e pertencimento. Uma criança repetidamente tratada como incapaz pode começar a evitar desafios antes mesmo de possuir consciência clara das razões.

A Psicopedagogia contribui ao observar sinais de desengajamento e investigar sua história. A recusa de uma atividade pode indicar dificuldade real, medo de errar, compreensão insuficiente da instrução, desconforto sensorial ou falta de sentido. Responder a todas essas situações com cobrança produz efeitos diferentes de uma intervenção que identifica a causa e oferece apoio adequado.

O brincar oferece ambiente privilegiado para essa observação. Em jogos e brincadeiras, crianças revelam estratégias, linguagem, formas de resolver problemas e modos de lidar com regras e frustrações. Esses dados podem complementar produções formais e orientar práticas pedagógicas. A Psicopedagogia institucional pode ajudar professores a transformar observação cotidiana em informação sistemática. (CAMPOS, 2015)

A intervenção precoce no campo educacional deve, portanto, significar oferta precoce de boas condições de aprendizagem e não antecipação indiscriminada de diagnósticos. A escola pode observar, registrar e oferecer suportes enquanto encaminha para avaliações externas quando necessário. Esperar um laudo para começar a adaptar práticas contraria a lógica inclusiva.

Construir vínculo positivo com o aprender é talvez uma das contribuições mais profundas da Psicopedagogia. Ao reconhecer progressos, oferecer desafios possíveis e evitar que dificuldades definam a identidade da criança, a escola cria condições para que o estudante continue investindo no próprio desenvolvimento.

7.6 Limites e condições éticas da atuação psicopedagógica

A valorização da Psicopedagogia no contexto inclusivo exige reconhecer seus limites. Por ser campo interdisciplinar, existe risco de ultrapassar atribuições e utilizar conceitos de áreas clínicas sem formação específica. Uma atuação ética distingue avaliação psicopedagógica de diagnóstico médico ou psicológico e recorre ao encaminhamento quando questões excedem sua competência.

Outro limite está na confidencialidade. Informações sobre história familiar, diagnósticos e avaliações devem circular apenas na medida necessária ao trabalho educacional. A equipe precisa conhecer aquilo que ajuda a oferecer suporte, mas não é adequado transformar relatórios pessoais em documentos amplamente compartilhados. A dignidade do estudante permanece central.

Também deve ser evitada a produção de dependência institucional do especialista. Se toda adaptação exige presença do psicopedagogo, a escola não desenvolve autonomia. Uma função importante do trabalho institucional é ampliar repertório da equipe para que professores consigam analisar barreiras e testar estratégias em situações novas.

A atuação psicopedagógica não pode legitimar exclusão sob linguagem técnica. Expressões como “não tem pré-requisito” ou “ainda não está pronto” precisam ser examinadas criticamente quando utilizadas para impedir participação. Pode haver habilidades que necessitem de desenvolvimento, mas a intervenção deve buscar formas de ensinar e inserir o estudante em experiências significativas.

Por fim, os limites da própria literatura precisam ser reconhecidos. Psicopedagogia reúne diferentes abordagens teóricas e práticas, e nem todas possuem o mesmo nível de evidência empírica. O trabalho escolar deve combinar fundamentação teórica, observação sistemática e avaliação dos resultados das estratégias adotadas, evitando adesão automática a métodos por tradição ou autoridade.

Uma contribuição ética e tecnicamente responsável da Psicopedagogia à inclusão depende, portanto, de três compromissos: centralidade da aprendizagem, respeito à singularidade sem rotulação e integração com o projeto pedagógico da escola. Esses compromissos delimitam uma atuação educativa e colaborativa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar a contribuição da Psicopedagogia para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. A revisão realizada permite concluir que essa contribuição é especialmente relevante quando a Psicopedagogia assume perspectiva institucional, preventiva e colaborativa, centrada na compreensão dos processos de aprendizagem e das condições que favorecem ou dificultam a participação dos estudantes.

A educação inclusiva exige superar a ideia de que matricular um estudante na classe comum é suficiente. A legislação brasileira atual estabelece acesso, permanência, participação e aprendizagem como dimensões do direito à educação e prevê recursos, adaptações, atendimento educacional especializado e formação profissional. O desafio cotidiano consiste em transformar esses princípios em práticas concretas de planejamento, ensino e avaliação.

A Psicopedagogia pode colaborar nesse processo ao ampliar a análise das dificuldades. Em vez de perguntar apenas o que existe de errado com o aluno, investiga como sujeito, conhecimento, metodologia, vínculos e contexto se relacionam. Essa perspectiva reduz o risco de patologização e cria mais possibilidades de intervenção, porque reconhece que barreiras podem estar tanto nas características individuais quanto na organização do ensino.

Entre as contribuições identificadas estão o mapeamento de potencialidades e barreiras, a análise de produções e erros, o apoio ao planejamento diferenciado, a construção de estratégias de mediação, a avaliação formativa, a prevenção do fracasso escolar, a articulação entre profissionais e a formação continuada. Essas ações tornam-se mais efetivas quando realizadas junto aos professores e conectadas às atividades reais da turma.

O estudo também demonstrou que diferenciação pedagógica precisa preservar expectativas de aprendizagem. Incluir não é retirar continuamente desafios nem construir um currículo permanentemente paralelo. É oferecer meios diversos para que o estudante acesse objetivos significativos, reconhecendo seu ritmo e suas necessidades. O planejamento individualizado, quando necessário, deve servir à participação e à progressão, e não institucionalizar isolamento.

A atuação conjunta com o Atendimento Educacional Especializado merece atenção. Psicopedagogia e AEE não são equivalentes e possuem funções distintas, mas podem dialogar. O mesmo vale para profissionais clínicos e de apoio. A inclusão depende de clareza de atribuições e de comunicação orientada por objetivos comuns, evitando que o aluno se torne responsabilidade exclusiva de um especialista.

Outro resultado importante é a centralidade da cultura escolar. Recursos e técnicas têm pouco alcance quando prevalecem expectativas negativas ou uma concepção rígida de normalidade. A Psicopedagogia institucional pode ajudar a equipe a identificar padrões de encaminhamento, formas de exclusão silenciosa e práticas que reduzem participação. Ao mesmo tempo, pode documentar estratégias bem-sucedidas e contribuir para transformar experiências individuais em aprendizagem institucional.

Na infância, essa contribuição possui impacto particular porque os primeiros anos de escolarização participam da construção do vínculo com o aprender. Apoios oferecidos precocemente, experiências lúdicas, múltiplas formas de expressão e reconhecimento das potencialidades podem evitar que dificuldades iniciais se convertam em identidade de fracasso. A intervenção precoce, nesse sentido, deve priorizar boas condições pedagógicas e avaliação cuidadosa, sem antecipar rótulos.

Como limitação, este trabalho utilizou revisão bibliográfica narrativa e não avaliou empiricamente práticas psicopedagógicas em uma instituição específica. Estudos

futuros podem investigar experiências de colaboração entre psicopedagogia, sala comum e AEE, comparar formas de planejamento individualizado, analisar percepções de professores e famílias e verificar impactos de intervenções institucionais sobre participação e aprendizagem.

Conclui-se que a Psicopedagogia pode contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas quando atua como campo de compreensão e mediação da aprendizagem, e não como mecanismo de classificação. Sua principal força está em ajudar a escola a transformar dificuldades em perguntas pedagógicas, respostas isoladas em ações colaborativas e diferenças em elementos legítimos do processo educativo. Uma escola inclusiva não é aquela em que todos aprendem da mesma maneira, mas aquela que assume a responsabilidade de criar condições para que todos possam aprender.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, Beatriz; ACAMPORA, Bianca. Psicopedagogia institucional: guia teórico e prático. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023. ISBN 978-85-7854-389-1.

BOSSA, Nadia A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023. ISBN 978-85-7854-164-4.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

ENQUITREIAS.COM.BR. Enquitreias — O Melhor Alimento Vivo para Seus Peixes. Conteúdos autorais sobre criação, manejo, alimentação, problemas e uso de enquitreias no aquarismo. Acesso em 2026.

SEO COM IA. SEO com IA: técnicas, testes e estratégias aplicadas. 2026. Disponível em: http://seocomia.com.br/. Acesso em: 9 jul. 2026.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta (org.). Atuação em Psicopedagogia Institucional. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. ISBN 978-85-7854-195-8.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. ISBN 978-85-7511-305-9.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015. ISBN 978-85-323-0999-0.

PORTELA, Luciana Queiroz Bem; RABELO, Cleison Luiz (org.). Psicopedagogia clínica e institucional. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018. ISBN 978-85-7854-423-2.

RUBINSTEIN, Edith. Atuações psicopedagógicas clínicas e institucionais: teoria e prática da Psicopedagogia dinâmica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2025. ISBN 978-85-7854-732-5.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. ISBN 978-85-326-1220-5.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 26 ago. 2026.